

Erfolgskonzept für Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit? Leistungspunkte im tertiären Bereich und in der Berufsbildung

Hölbling, Gerhart

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerksbeitrag / collection article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hölbling, G. (2012). Erfolgskonzept für Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit? Leistungspunkte im tertiären Bereich und in der Berufsbildung. In H. Loebe, & E. Severing (Hrsg.), *Kompetenzorientierung und Leistungspunkte in der Berufsbildung* (S. 191-206). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004066w191>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Erfolgskonzept für Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit? Leistungspunkte im tertiären Bereich und in der Berufsbildung

Gerhart Hölbling

Ein System von Leistungspunkten soll europaweit die Bildungssysteme transparenter machen, ihre Durchlässigkeit erhöhen und Mobilität fördern. Im Hochschulbereich liegen zu diesem Vorhaben bereits auswertbare Erfahrungen vor: positive wie weniger positive. Für die berufliche Bildung wird in Deutschland gerade ein Kreditpunktesystem auf einen noch ungewissen Weg gebracht.

Dieser Artikel skizziert die verschiedenen Ausgangspunkte, Zielsetzungen und Konzepte der beiden Kreditpunktesysteme und analysiert deren Potenziale und mögliche Problemfelder.

1. Credit Points im Hochschulbereich (ECTS)

Die Neuausrichtung des Hochschulstudiums entlang der Abschlüsse Bachelor und Master nähert sich in Deutschland nach reformbewegten Jahren ihrem Abschluss.¹ Angelpunkt und zugleich wichtigstes Instrument der Umgestaltung ist die Modularisierung von Studiengängen, die mit der Vergabe von *Credit Points* (Leistungspunkten) für die einzelnen Module und der konsekutiven Gliederung in Bachelor-(BA-) und Master- (MA-)Abschlüsse einhergeht.²

Den prinzipiellen Beschluss zu dieser Studienreform fasste die Kultusministerkonferenz im Jahr 1997. Sie konkretisierte ihn 2000/2004 in den „Rahmenvorga-

¹ „Zum Wintersemester 2011/2012 waren 85 % aller Studiengänge (13.033 von insgesamt 15.300 Studiengängen) an deutschen Hochschulen auf BA/MA umgestellt. Gegenüber dem Sommersemester 2008 nahm die Zahl der neuen Studiengänge damit um mehr als 20 % zu. Insbesondere in den Fachhochschulen ist die Umstellung mit 94 % aller Studiengänge schon sehr weit fortgeschritten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Abruf am 01.02.2012).

² Mittlerweile haben 47 europäische Staaten das sogenannte Bologna-Abkommen unterzeichnet. Sie haben sich damit verpflichtet, bis 2010 das alte Studiensystem zugunsten des zweistufigen Bachelor-Master-Systems abzuschaffen.

ben für die Einführung von Leistungspunktesystemen und die Modularisierung von Studiengängen“: „Die Einführung von Modulen und Leistungspunkten gewährleistet die kalkulierbare Akkumulation und einen leichteren Transfer von Prüfungs- und Studienleistungen und ermöglicht die individuelle Gestaltung des Studiums bei gleichbleibender Inanspruchnahme der Kapazitäten“ (KMK 2004, S. 1).

- a) Ein Leistungspunkt ist hier zunächst nur eine alternative *Recheneinheit* für den in der Zeit gemessenen Arbeitsaufwand von Studierenden: „60 ECTS-Credits werden für den Arbeitsaufwand eines Jahres formalen Vollzeitlernens der zugehörigen Lernergebnisse vergeben. Meistens beträgt der Arbeitsaufwand der Studierenden in einem akademischen Jahr 1.500 bis 1.800 Stunden, sodass ein Credit 25 bis 30 Arbeitsstunden entspricht“ (ECTS 2007, S. 1).³ Unter „Arbeitsaufwand“ (*workload*) wird die Zeit verstanden, „die Lernende typischerweise“ (*national learning time*) „für sämtliche Lernaktivitäten (beispielsweise Vorlesungen, Seminare, Projekte, praktische Arbeit, Selbststudium und Prüfungen) aufwenden müssen, um die erwarteten Lernergebnisse zu erzielen“ (ECTS 2007, S. 1).

Es ist evident, dass die mechanische Umrechnung von geschätzten Stunden in Leistungspunkte zwar möglicherweise die Addition erleichtert, für sich genommen jedoch nicht ausreicht, die angestrebten Ziele Transparenz, Akkumulation, Anrechenbarkeit und Mobilität effizienter erreichbar zu machen.

- b) Um Aussagekraft zu erlangen, bedürfen Leistungspunkte daher einer zusätzlichen *inhaltlichen* Dimension. Diese wird konstituiert durch eine Beschreibung der „erwarteten Lernergebnisse“, die aus dem Arbeitsaufwand für ein absolviertes Modul folgen sollen: *workload* bewirkt *outcome*. Dieser vermutete Zusammenhang ist nach beiden Seiten hin problematisch. Lernergebnisse können auch ohne den zugeordneten *workload* erzielt werden, und umgekehrt garantiert ein absolvierter *workload* nicht unbedingt die „erwarteten Lernergebnisse“. Diese werden daher in Prüfungen komparativ bewertet.⁴
- c) Das ECTS hat also das klassische Benotungssystem nicht obsolet werden lassen, im Gegenteil: Die beibehaltene Benotung von 1 bis 5 wird ergänzt um

³ In Deutschland sind für den Bachelorabschluss drei bis vier „akademische Jahre“ die Regel, für den konsekutiven Masterabschluss ein bis zwei Jahre.

⁴ Das Festhalten am Schulnotensystem relativiert die Aussagekraft der auf erwartete Lernergebnisse bezogenen *Workload*-Punkte eher, als sie zu präzisieren, und eröffnet Spielraum für Interpretationen. Besagt etwa die Note 3, dass nicht alle Lernergebnisse erreicht wurden? Welche nicht? Oder wurden alle Lernergebnisse nur eingeschränkt erreicht? Die Vergabe der Credit-Punkte unterstellt jedenfalls, dass die erwarteten Lernergebnisse in vollem Umfang erzielt wurden.

Buchstabennoten von A bis E. Die Buchstabennote ist für den Studienabschluss obligatorisch, für einzelne Module fakultativ. Buchstabennoten orientieren sich direkt an der gaußschen Normalverteilung der jeweiligen Prüfungskohorten und können daher erst im Nachhinein statistisch ermittelt werden: „Leistungspunkte und Noten sind getrennt auszuweisen. Neben der Note auf der Grundlage der deutschen Notenskala von 1 bis 5 ist bei der Abschlussnote zusätzlich auch eine relative Note entsprechend der nachfolgenden ECTS-Bewertungsskala auszuweisen: A = die besten 10%; B = die nächsten 25%; C = die nächsten 30%; D = die nächsten 25%; E = die nächsten 10%“ (KMK 2004, S. 3).⁵ „Relative Noten“ messen keine persönliche Leistung und sind daher von noch beschränkterer Aussagekraft als Individualnoten: So kann z.B. die Note 2 bei „exzellenten“ Jahrgangskohorten zur Einstufung C oder D führen, bei „schwachen“ Jahrgängen hingegen zur Einstufung A oder B.

- d) Als viertes Instrument, die mit einem Studienabschluss erworbenen Qualifikationen – auch zwischenstaatlich – transparent abzubilden, dient der Diplomzusatz (Diploma Supplement). Eine Politik der erweiterten Hochschulautonomie, verbunden mit der Auflage, Drittmittel einzuwerben (Münch 2009) und in bestimmten Wissenschaftsfeldern „Exzellenz“ aufzuweisen, hat nicht nur an deutschen Hochschulen die Vielfalt von Studiengängen, vor allem im Masterbereich, erheblich erweitert. „Der Diplomzusatz ist eine Reaktion auf diese Herausforderungen und unterstützt die Mobilität und den Zugang zu Möglichkeiten des lebenslangen Lernens. [...] Er besteht aus acht Punkten: Angaben zur Person des Qualifikationsinhabers, zur Qualifikation selbst und zu deren Niveau und Zweck, zum Inhalt der Qualifikation und zu den erzielten Ergebnissen, Beurkundung des Zusatzes, Angaben zum nationalen Hochschulsystem sowie weiteren Angaben“ (Diplomzusatz 2010).⁶

⁵ „Als Grundlage für die Berechnung der relativen Note sind je nach Größe des Abschlussjahrgangs außer dem Abschlussjahrgang mindestens zwei vorhergehende Jahrgänge als Kohorte zu erfassen“ (KMK 2004, S. 3).

⁶ Die reformierten deutschen Hochschulen laborieren unter anderem daran, dass die Abschlussgrade Bachelor und Master der Wirtschaft (noch) nicht vertraut sind. Die Initiative „TU9“ argumentiert daher dafür, den weltweit anerkannten Titel des Diplomingenieurs wiederzubeleben: „TU9 heißt der Verband der führenden Technischen Universitäten in Deutschland, dem die RWTH Aachen, TU Berlin, TU Braunschweig, TU Darmstadt, TU Dresden, Leibniz Universität Hannover, Karlsruhe Institute of Technology, TU München und die Universität Stuttgart angehören. Zusammen fordern sie die Landesgesetzgeber nun auf, den altbekannten Abschluss ‚Diplom-Ingenieur‘ auch als akademischen Abschlussgrad eines ingenieurwissenschaftlichen Masterstudiengangs verleihen zu dürfen“ (Beschluss vom 17.04.2010, <http://www.tu9.de>; Zugriff: 27.10.2011).

Ein gewissermaßen „numerisches Bildungsideal“ nach dem Prinzip: „Zeige mir deine Punktezahl und ich weiß, was du kannst!“ wäre also ganz offenbar verfehlt. ECTS stellt eine formal strenge quantitative Anforderung dar, die als Bedingung für den Erwerb eines Abschlusses zu absolvieren ist. Entscheidende Aussagen über das *Was* eines Abschlusses (erwartete Lernergebnisse, Diplomzusatz) und sein *Wie* (Schulnoten, statistische Buchstabennoten) müssen ergänzend zum Punktesystem abgebildet werden.

Inwiefern ECTS, Modularisierung und die einheitlichen Bildungsformate Bachelor und Master bereits zu einer verbesserten Anerkennung/Anrechnung von Lernleistungen und zur Erhöhung der Mobilität beitragen, ist fraglich. An manchen Hochschulen wird eine eher kritische Zwischenbilanz gezogen: „Mit der Umstellung auf das Bachelor-Master-System ist allerdings deutlich geworden, dass die bisherige Praxis der Anerkennung zwei entscheidende Schwächen hat: Sie wird von Fakultät zu Fakultät sehr unterschiedlich gehandhabt, und sie verhindert studentische Mobilität. Verbindliche und transparente Standards der Anerkennung sind für einen Außenstehenden kaum erkennbar. Zudem verlieren viele Studenten bei Wechsel zu viele ECTS-Punkte, die sie nach deutschen bzw. europäischen Standards erworben haben“ (GSO 2008, S. 1). Probleme bei der Anerkennung von ECTS-Punkten identifizieren auch Dunkel/Le Mouillour. Ihrer Einschätzung nach „bieten die Leistungspunkte keine Gewähr dafür, dass die im Ausland erbrachten Studienleistungen voll anerkannt werden“ (Dunkel/Le Mouillour 2008, S. 234). Zu ergänzen ist an dieser Stelle, dass dieses Problem auch beim Wechsel zwischen *deutschen* Hochschulen und selbst beim Wechsel von Studiengängen *innerhalb derselben* Hochschule auftreten kann.

2. Credit Points im tertiären Bereich und im Berufsbildungssystem

Das historisch später als das ECTS auf den europäischen Weg gebrachte ECVET⁷ versucht, die Widersprüche eines letztlich auf *Lernergebnisse* abzielenden *Workload*-Konzepts von vornherein zu vermeiden, und strebt stattdessen eine konsequente *Outcome*-Orientierung an.

⁷ ECVET, das „European Credit System for Vocational Education and Training“ („Europäisches Leistungspunktesystem für die Berufsbildung“), wurde im Jahr 2009 als Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates verabschiedet.

Mit diesem vom ECTS abweichenden Punktemodell berücksichtigt die europäische Bildungspolitik die hohe Diversität der verschiedenen nationalen Bildungsformate in der Berufsbildung. Während im Hochschulbereich parallel zur Einführung des ECTS eine Standardisierung der tertiären Bildungsformate stattfinden sollte – und auch weitgehend stattgefunden hat –, ist eine analoge Standardisierung in der Berufsbildung weder intendiert noch absehbar. Ein Leistungspunktesystem für diesen Bereich kann daher nicht auf Vereinheitlichung zielen, sondern hat die Aufgabe zu lösen, bleibende Differenzen zu überbrücken und sehr verschiedene Bildungswege und Bildungsorte einem transparenten Vergleich zugänglich zu machen.

Die Aussagekraft eines Punktesystems wird dabei auf eine härtere Probe gestellt, als dies bei einem Vergleich der weitgehend kohärenten Bildungsformate im Hochschulbereich der Fall ist. Zwar wird sich statistisch auch in diesem Bereich eine *national learning time* ermitteln lassen, doch fehlt es diesen Zeitquanten an der für einen Vergleich erforderlichen gemeinsamen Qualität. Während es im Hochschulbereich also zumindest im Prinzip sinnvoll ist, Lernergebnisse und ihnen zugeordnete Leistungspunkte aus dem *workload* abzuleiten, stellt dieses Konzept für den Berufsbildungsbereich keinen gangbaren Weg dar. Die unterschiedlichen Ansatzpunkte der beiden Punktesysteme verdeutlicht Abb. 1.

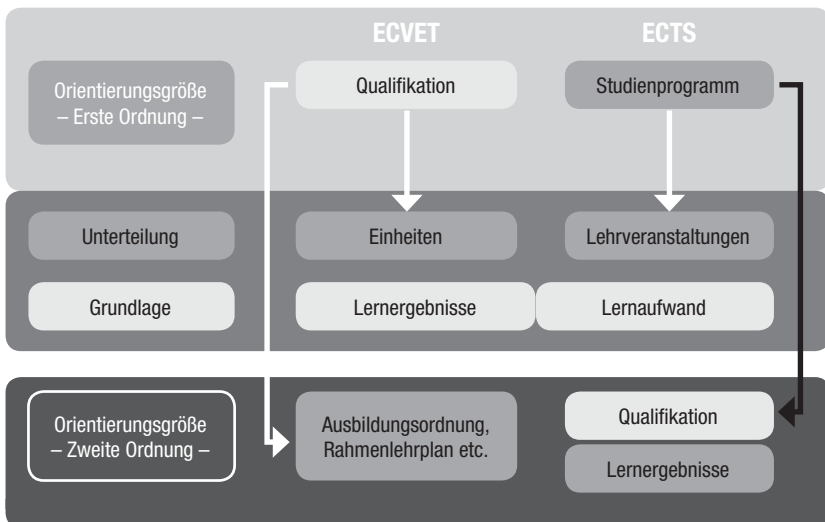


Abb. 1: Die Verortung der unterschiedlichen Berechnungselemente
(Quelle: Dunkel/Le Mouillour 2008, S. 232)

Mit der „Qualifikation“ setzt das ECVET am tatsächlichen Ergebnis von Lernprozessen an, das ECTS orientiert sich primär an ähnlich strukturierten Studienprogrammen bzw. -gängen, durch deren Absolvierung die intendierte Qualifikation erreicht wird. ECVET ist daher im Unterschied zum ECTS konzeptionell auch für Lernergebnisse offen, die auf informellen oder nonformalen Wegen erzielt werden.

3. Die ECVET-Empfehlung der Europäischen Union

Die „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET)“ vom 22. April 2009 ist das zentrale europäische Dokument für die Etablierung von *Credits* in der beruflichen Bildung. Punkt 6 des Begründungszusammenhangs legt die Zielsetzungen der Empfehlung dar: „Der Zweck dieser Empfehlung ist die Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET), mit dem die *Anrechnung*, *Anerkennung* und *Akkumulierung* bewerteter Lernergebnisse von Einzelpersonen, die eine Qualifikation erwerben wollen, erleichtert wird. Damit werden das allgemeine Verständnis von Lernergebnissen der Bürger sowie ihre *Transparenz*, grenzüberschreitende *Mobilität* und ihre *Übertragbarkeit* zwischen und gegebenenfalls innerhalb der Mitgliedstaaten in einem grenzenlosen Raum des lebenslangen Lernens⁸ und auch die Mobilität und Übertragbarkeit von Qualifikationen auf nationaler Ebene zwischen verschiedenen Bereichen der Wirtschaft und innerhalb des Arbeitsmarktes verbessert“ (ECVET 2009, S. 4; Hervorhebungen G. H.). Um die Umsetzungen des umfangreichen Zielekatalogs – Anrechnung, Anerkennung, Akkumulierung, Transparenz, Mobilität und Übertragbarkeit von Lernergebnissen – zu erreichen, wird den Mitgliedstaaten empfohlen, „das ECVET ab 2012 [...] auf die berufsbildenden Qualifikationen⁹ auf allen Ebenen des Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR) schrittweise anzuwenden“ (ECVET 2009, S. 8).

⁸ Der übergreifende Kontext des „lebenslangen Lernens“ verdeutlicht, dass sich ECVET nicht bloß auf die berufliche Erstausbildung, sondern auf ein perennierendes berufliches Lernen bezieht, das auch nonformale und informelle Lernprozesse beinhaltet. Ausführlich dazu: Geldermann et al. 2009.

⁹ „Qualifikation: das formale Ergebnis eines Beurteilungs- oder Validierungsprozesses, nachdem eine dafür zuständige Stelle festgestellt hat, dass die Lernergebnisse einer Einzelperson den vorgegebenen Standards entsprechen“ (ECVET 2009, Anhang I: Begriffsbestimmungen, S. 1).

Wesentliches Instrument zur Zielerreichung ist „die Beschreibung der Qualifikationen in Einheiten von Lernergebnissen¹⁰ mit entsprechenden Punkten. [...] Eine Einheit ist ein Bestandteil einer Qualifikation, bestehend aus einem kohärenten Satz von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die mit einer bestimmten Zahl zugehöriger ECVET-Punkte bewertet und validiert werden kann“ (ECVET 2009, Anhang II: Grundsätze und technische Spezifikationen, S. 1). Hier stellt sich die Frage, was unter „entsprechenden“ bzw. „zugehörigen“ ECVET-Punkten zu verstehen ist. Handelt es sich bei der „bestimmten Zahl“ um eine Art objektiver Eigenschaft des jeweiligen „kohärenten Satz(es) von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen“? Wenn ja, wie ließe sich diese ermitteln? Und wenn nicht: Wie könnte dennoch eine valide und reliable Punktevergabe erfolgen?

In Beantwortung dieser Fragen verlässt die „Empfehlung“ in pragmatischer Absicht – „um zu einem gemeinsamen Konzept für die Verwendung von ECVET-Punkten zu gelangen ...“ – ihre *Outcome*-Orientierung zugunsten eines pauschalen *Workload*-Ansatzes: „... gilt die Vereinbarung, dass für die erwarteten Lernergebnisse eines Jahres formaler Vollzeit-Berufsbildung 60 Punkte vergeben werden“ (ECVET 2009, Anhang II: Grundsätze und technische Spezifikationen, S. 6).

Dieser erstaunlich grundsätzlichen Inkonsistenz schließt sich eine zweite an. „Unabhängig von den erzielten Lernergebnissen für die bestimmte Qualifikation, auf die sie sich beziehen, haben die ECVET-Punkte keinen Wert“ (ECVET 2009, Anhang II: Grundsätze und technische Spezifikationen, S. 6). Unter der Hand hat sich ein Perspektivenwechsel vollzogen: Mit ECVET-Punkten versehene Lerneinheiten *gelten* nicht bloß nur in Bezug auf eine (formale) Qualifikation, die Anzahl der Punkte selbst relativiert sich an ihrer *Bedeutung für* eine bestimmte Qualifikation: „Für eine bestimmte Qualifikation wird eine bestimmte formale Lernumgebung als Referenz herangezogen, für die dann auf der Grundlage der Vereinbarung die Gesamtpunktezahl für diese Qualifikation vergeben wird. Von dieser Gesamtzahl werden dann jeder Einheit *entsprechend ihrem relativen Gewicht* im Rahmen der Qualifikation ECVET-Punkte zugeteilt“ (ECVET 2009, Anhang II: Grundsätze und technische Spezifikationen, S. 7; Hervorhebung G. H.). Mit dieser Relativierung von Lernergebnissen an ihrem Gewicht innerhalb

¹⁰ „Lernergebnis: Aussagen darüber, was ein Lernender nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und vermag; diese werden als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen definiert“ (ECVET 2009, Anhang I: Begriffsbestimmungen, S. 1).

einer Qualifikation wird die angestrebte Vergleichbarkeit von auf verschiedenen Wegen und in verschiedenen Kontexten erzielten Lernergebnissen fraglich, da das *Maß* der Leistung sich selbst als variabel erweist.

Die Zuordnungsfunktion ist nicht eindeutig. Identischen Lernergebnissen können verschiedene Anzahlen von Kreditpunkten „entsprechen“. ECVET-Punkte für Lernergebnisse entziehen sich daher der Messung und können nur anhand von *Zuordnungsentscheidungen* vergeben werden, die sich aus unterschiedlichen Referenzsystemen begründen.

Die ECVET-Empfehlung changiert damit zwischen einander zumindest relativierenden Prinzipien bei der Zuordnung von Punkten zu Lernergebnissen. Das Konzept der *Outcome*-Orientierung, das im Kontext lebenslangen Lernens die Unabhängigkeit von Lernergebnissen von (formalen) Lernorten und Lernwegen gewährleisten soll, wird dadurch deutlich relativiert.

4. Nutzenperspektiven von Credits in der Berufsbildung

ECVET versteht sich – ebenso wie der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) und der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) – als *analytisches*, nicht als *regulierendes* Instrument.¹¹ Mit dem Erwerb von Leistungspunkten sind weder im Beschäftigungs- noch im Bildungssystem rechtsverbindliche Ansprüche verknüpft. Dennoch sollen die persönlich erworbenen und akkumulierten ECVET-Punkte ein zuverlässiges Auskunftsmittel für das *Beschäftigungssystem* darstellen und, in einer zweiten Funktion, die Durchlässigkeit zwischen *Qualifikationen* (horizontal) und unterschiedlichen *Bildungssystemen* (vertikal) national und transnational verbessern (Übertragbarkeit, Mobilität). Der künftige Nutzen von ECVET für horizontale und vertikale berufliche Karrieren wird sich daher an der *faktischen* Akzeptanz entscheiden, die Arbeitgeber und Bildungseinrichtungen diesem Punktesystem entgegenbringen. Dabei ist nicht zu vergessen, dass

¹¹ „Die Anwendung des ECVET sollte sich nicht auf den Zugang zum Arbeitsmarkt auswirken, auf dem Berufsqualifikationen gemäß der Richtlinie 2005/36/EG anerkannt werden. Darüber hinaus werden mit dem ECVET keine neuen Berechtigungen der Bürger zur Erlangung einer automatischen Anerkennung von Lernergebnissen oder Punkten geschaffen“ (ECVET 2009, S. 7).

„Das Erreichen eines bestimmten Niveaus des DQR berechtigt nicht automatisch zum Zugang zur nächsten Stufe. Ebenso ist das Erreichen eines Niveaus entkoppelt von tarif- und besoldungsrechtlichen Auswirkungen“ (DQR 2011, S. 5).

ECVET neben Punktezuordnungen auch *qualitative* Aspekte aufweist, die bei deutschen Umsetzungsprojekten derzeit im Vordergrund stehen.¹²

Mit der analytischen Gliederung von dualen Ausbildungsgängen in gewichtete Lerneinheiten eröffnet sich z.B. die Perspektive, bei einem Wechsel des Ausbildungsberufs bereits erzielte Lernergebnisse in die geänderte Berufsbildungsperspektive zu übertragen. Mit der Auslotung entsprechender Möglichkeiten befasst sich das „Los 2: Schnittstelle gemeinsamer berufsbildübergreifender Qualifikationen in einem Berufsfeld“ der DECVET-Pilotinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. dazu: Reglin/Schöpf 2010). Logische Priorität haben dabei die Identifizierung von Lerneinheiten innerhalb benachbarter dualer Ausbildungsgänge und die Darstellung von Lernergebnissen in einer einheitlichen und ECVET-konformen Beschreibungssprache, die die Basis für eine *qualitative* Vergleichbarkeit schafft. Erst nach diesem Schritt scheint eine Zuordnung von Leistungspunkten sinnvoll, die qualitativ Gleichartiges gewichtet und damit auch über quantitative Aspekte der Anrechnung innerhalb eines Berufsfelds Aufschluss geben kann. Den qualitativen Aspekten des ECVET dürfte auch in Bezug auf die anderen anvisierten *benefits* – die Erhöhung der vertikalen Durchlässigkeit zwischen nationalen Bildungssystemen und die transnationale Mobilität – in der näheren Zukunft die vorrangige Aufmerksamkeit gelten. Denn die Zuordnung von Leistungspunkten setzt notwendig eine kompatible Beschreibung von Qualifikationen und Lerneinheiten voraus.

5. Die Verschränkung von ECVET mit anderen europäischen Transparenzinstrumenten

ECVET ist nicht das einzige bildungspolitische Instrument zur Erhöhung der Transparenz und Übertragbarkeit von Lernergebnissen zwischen den Staaten der Europäischen Union. Ihm zur Seite stehen neben dem schon diskutierten ECTS der Europass und der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) bzw. dessen

¹² „Die nationale Priorität soll die Einführung des europäischen Leistungspunktesystems in der beruflichen Bildung (ECVET) vorbereiten. Folgende Elemente des ECVET sollen dabei gemeinsam mit dem Projektpartner erprobt werden: Identifikation und Festlegung von Lernergebnis-Einheiten; Beschreibung von Lernergebnissen; Evaluierung von Lernergebnissen. Die Vergabe sowie die Validierung und Anerkennung von Leistungspunkten sind zum jetzigen Zeitpunkt *nicht* Gegenstand der nationalen Priorität“ (Nationale Agentur, Nationaler Aufruf: Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernen 2010, http://www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/pll-aufruf_2010_national.pdf, 31.10.2010).

nationale Konkretisierung in einem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR). In welchem Verhältnis stehen diese verschiedenen Instrumente zueinander?

5.1 ECVET und EQR/DQR: Ein harmonisches Paar?

Der EQR stellt sich die Aufgabe, auch komplexe Qualifikationen in einem abstrakten Raster so zu beschreiben, dass eine europaweite Vergleichbarkeit hergestellt werden kann. Dazu definiert der EQR acht Bildungsniveaus (*levels*), die das gesamte mögliche Spektrum von Bildung abdecken sollen. Die verwendeten Deskriptoren beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenz – KFK (englisch: Knowledge, Skills, Competences – KSC). Unter Kenntnissen wird dabei Theorie- und/oder Faktenwissen verstanden. Fertigkeiten können kognitiver (Problemlösefähigkeit, kreatives Denken etc.) oder praktischer Natur sein (Umgang mit Instrumenten und Materialien). Kompetenz hat im EQR-Kontext die beiden Aspekte „Verantwortung“ und „Selbstständigkeit“. Die Beschreibung der geforderten KFK wird mit jedem Niveau anspruchsvoller (siehe dazu: EQR 2008). Die deutsche Bildungspolitik hat sich dazu entschlossen, der (politisch nicht bindenden) Empfehlung der EU zur Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen nachzukommen; ein entsprechender Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) wurde im März 2011 vom Arbeitskreis DQR verabschiedet.¹³ Der vorliegende Entwurf sieht folgende Beschreibungsstruktur für die acht verfügbaren Niveaustufen vor:

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Abb. 2: Beschreibungsstruktur für die acht Niveaustufen des DQR
(Quelle: DQR 2011, S. 5)

¹³ Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR 2011) schließt sich der Skalierung des EQR in acht Niveaustufen an und übernimmt vom EQR eine Reihe von Beschreibungskategorien. Es existieren jedoch auch signifikante Unterschiede (vgl. dazu Reglin 2010). Für die künftige deutsche Bildungspraxis wird dem DQR gegenüber dem EQR prioritäre Relevanz zukommen.

EQR und DQR bieten Klassifizierungsschemata von Lernergebnissen, thematisieren aber nicht den Zusammenhang zwischen Niveaustufen und ECVET-Leistungspunkten. Umgekehrt fordert die ECVET-Empfehlung für die „Spezifikation für eine Lerneinheit“ lediglich, dass sie „die Referenz der Qualifikation nach dem EQR-Niveau und gegebenenfalls dem Niveau des nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) mit den der Qualifikation zugewiesenen ECVET-Leistungspunkten“ umfassen sollte (ECVET 2009, Anhang II: Grundsätze und technische Spezifikationen, S. 3).

Man mag erwarten, dass sich in der künftigen Praxis ein plausibler Zusammenhang zwischen Niveaustufe und akkumulierten Leistungspunkten wohl einpendeln wird. Festzuhalten bleibt, dass Leistungspunkte für sich kein bestimmtes Bildungsniveau indizieren. Sie sollen zwar einem Niveau zugeordnet werden. Diese Zuordnung erfolgt nicht entlang ihrer Anzahl. Leistungspunkte beinhalten keine Aussage über ein bestimmtes Bildungsniveau. Die Zuordnungsproblematik setzt sich auf höherer Ebene bei der Einordnung von Qualifikationen in die Niveauskala fort. Wie der EQR versteht sich der DQR als alle Bildungsbereiche übergreifender Rahmen, der die vertraute Hierarchie von akademischer und nicht akademischer Bildung hinter sich lassen will. Die für die Deskriptoren gewählten Formulierungen drücken dies aus, indem sie die Niveaus von Qualifikationen mit Blick auf „Lern- oder Arbeitsbereiche“ beschreiben. Es wird davon ausgegangen, „dass jedes Qualifikationsniveau grundsätzlich auf verschiedenen Bildungswegen erreichbar sein kann“ (DQR 2011, S. 5). Eine Neuregelung von Zugangsmöglichkeiten im deutschen Bildungssystem ist damit nicht verbunden. Dennoch stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der Credit-Systeme in beruflicher und Hochschulbildung.

5.2 Sind ECTS und ECVET integrierbar?

Die Empfehlung der EU weist ausdrücklich darauf hin, dass „die Kompatibilität, Vergleichbarkeit und Komplementarität der in der Berufsbildung bestehenden Leistungspunktesysteme und des im Bereich der Hochschulbildung angewandten Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (‘ECTS’) verbessert werden (sollten); dies würde – unter Beachtung der nationalen Rechtsvorschriften und Gepflogenheiten – zu mehr Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung beitragen“ (ECVET 2009, S. 5). Wie könnte eine Verschränkung der beiden Leistungspunktesysteme für die Praxis handhabbar gestaltet werden?

Eine rein *quantitative* Verknüpfung zwischen ECTS- und ECVET-Punkten ließe sich relativ einfach herstellen: Für ein Jahr Vollzeit-Berufsausbildung wie für ein akademisches Jahr werden jeweils 60 *Credits Points* vergeben (vgl. ECTS 2007, S. 1; ECVET 2009, S. 25). Bezogen auf deutsche Usancen bedeutet das, dass Personen mit abgeschlossener (dreijähriger) Berufsausbildung ebenso wie Personen mit abgeschlossenem (dreijährigem) Bachelorstudiengang jeweils 180 Kreditpunkte akkumuliert haben. Die Zahlen sind identisch – doch wie steht es um die sachliche Kompatibilität? Dies ist die entscheidende Frage, wenn die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsformaten im beruflichen und im tertiären Bildungssystem durch den Einsatz von Punktesystemen gesteigert werden soll.

Die Hindernisse für eine weitgehende Verlinkung von ECTS und ECVET dürften kaum unüberwindbar sein. Oft vorgebrachte Einwände, dass das *Workload*-Prinzip des ECTS und die *Outcome*-Orientierung des ECVET schwer miteinander zu vereinbaren wären, sollten nicht überbewertet werden. Der Gegensatz relativiert sich von beiden Seiten her: Die Module des ECTS werden ebenso wie die Lerneinheiten des ECVET durch Lernergebnisse beschrieben; umgekehrt bezieht sich der ECVET durchaus konstitutiv auf den *workload*, der in formellen beruflichen Ausbildungsgängen zu erbringen ist. Über eine weitgehende Annäherung in der Beschreibungssprache für Lernergebnisse wäre also die „technische“ Kompatibilität zwischen ECVET und ECTS durchaus herstellbar. „Vor dem Hintergrund des dem Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen zugrunde liegenden Ziels, Durchlässigkeit zwischen Bildungsgängen zu sichern, ist die Beschreibung hochschulischer und beruflicher Kompetenzen anhand von Lernergebnissen (detaillierte Beschreibung z.B. des beruflichen und hochschulischen Bildungsangebotes anhand von Modulhandbüchern, Fortbildungs- und Prüfungsverordnungen usw.) unerlässlich, um die nachfolgend skizzierte Anerkennungsoperation durchführen zu können:“

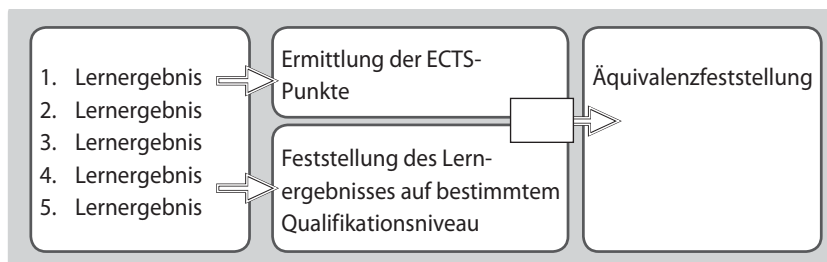


Abb. 3: Mögliche Umrechnungsstrategie von Lernergebnissen in ECTS-Punkte
(Quelle: Schermutzki 2007, S. 36)

Solche Äquivalenzfeststellungen haben jedoch nur Instrumentcharakter. Sie können bildungspolitische Entscheidungen zu Fragen der Anerkennung und Anrechnung beruflicher Qualifikationen und Praxis unterstützen, nicht aber ersetzen (vgl. dazu ausführlich: Loebe/Severing 2009).

5.3 Perspektiven für den Europass

Mit dem Europass kommt seit dem Jahr 2005 europaweit ein Dokumentenportfolio zur Anwendung, das als einheitliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz von Qualifikationen und Kompetenzen beitragen soll. Die standardisierte Darstellung der Qualifikationsprofile umfasst neben schulischen, betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildungszeiten alle Beschäftigungszeiten sowie informell und nicht formell erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse. Der Europass erleichtert den EU-Bürgern die Präsentation ihrer Qualifikationen und Kompetenzen, vereinfacht so die Bewerbung um Arbeitsplätze und Weiterbildungslehrgänge im In- und Ausland und trägt damit zur Förderung der Mobilität bei.¹⁴

Die Standardisierung beschränkt sich im Europass allerdings, den Sprachenpass ausgenommen, auf eine Definition einheitlicher Formate. Einheitliche Deskriptoren für Lernergebnisse, wie sie ECVET und EQR/DQR vorschlagen, könnten die Aussagekraft des Europasses erhöhen. Eine weitere Öffnung für die anderen europäischen Transparenzinstrumente müsste allerdings mit einer weitreichenden Änderung des Kompetenzbewertungsverfahrens einhergehen, das derzeit im Wesentlichen auf Selbsteinschätzungen beruht.¹⁵ Auch im Hinblick auf eine weitergehende Verschränkung von Europass und EQR/DQR und ECVET sind Aussagen über qualitative Aspekte einer Dokumentation von Leistungspunkten logisch vorausgesetzt.

¹⁴ Aktuelle Studien bescheinigen dem Europass eine hohe Akzeptanz in Deutschland und Europa. Der „Europass Mobilität“ ist jedoch, seit der Einführung 2005 bis September 2011 in Deutschland rund 100.000-mal beantragt, bislang noch von marginaler Bedeutung (Europass 2011).

¹⁵ Eine „standardisierte Lernergebnisbeschreibung“ und die „Niveauzuordnung von Qualifikationen“ werden vom BMBF im Kontext einer „validen Kompetenzerfassung“ als wesentliche „Herausforderungen für den Europass“ identifiziert (BMBF 2008).

Literatur

- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hg.) (2011):
Deutscher Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. o. O.
- Behnisch, U. (2010):
5 Jahre Europass-Rahmenkonzept (http://www.europass.info/de/de/documents/5_Jahre_europass_Uta_M.Behnisch.pdf)
- BMBF (Hg.) (2008):
Perspektiven des Europass – Wie geht es weiter? ([http://www.europass-info.de/de/documents/EQF_DQR_ECVET.pdf](http://www.europass.info.de/de/documents/EQF_DQR_ECVET.pdf))
- Dunkel, Th./Le Mouillour, I. (2008):
Qualifikationsrahmen und Credit-Systeme – ein Baustein für die Bildung in Europa. In: Europäische Zeitschrift für Berufsbildung, Nr. 42/43 (2007/3, 2008/1), S. 218–239
- Europäische Kommission (Hg.) (2010):
Diplomzusatz. Stand vom 27.10.2011 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_de.htm)
- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (Hg.) (2004):
Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS). Kernpunkte. Luxemburg
- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (Hg.) (2007):
ECTS-Grundsätze. Stand vom 21.12.2007 (http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf)
- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (Hg.) (2008):
Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen.
Brüssel
- Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (Hg.) (2009):
ECTS Users' Guide. Luxemburg
- Europäische Union (Hg.) (2009):
Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zur Einrichtung eines Europäischen Leistungspunktesystems für die Berufsbildung (ECVET). Brüssel

- Gehrmlich, V. (2004):
European Credit Transfer System (ECTS). Praktische Anleitungen zu seiner Umsetzung. In: Benz, W. et al. (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Stuttgart. E 5.2, S. 1–34
- Geldermann, B./Seidel, S./Severing, E. (2009):
Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld
- Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg – Fakultät Sozialwissenschaften (Hg.) (2008):
Empfehlungen zur Anerkennung von ECTS-Leistungspunkten bei Studienortwechseln (http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Aktuelles/Empfehlung_zur_Anerkennung_von_Studienleistungen.pdf)
- Hölbling, G. (2010):
Grenzüberschreitende Mobilität in der Berufsausbildung. In: Loebe, H./Severin E. (Hg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Wirtschaft und Bildung, Bd. 55, Bielefeld, S. 65–91
- KMK (Hg.) (2004):
Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004
- Loebe, H./Severing, E. (Hg.) (2009):
Studium ohne Abitur. Möglichkeiten der akademischen Qualifizierung für Facharbeiter. Bielefeld
- Münch, R. (2009):
Unternehmen Universität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 45/2009, S. 10–16
- Reglin, Th. (2010):
Neue Instrumente zur Unterstützung von Mobilität, Transparenz und Durchlässigkeit. Fragen und Antworten. In: Loebe, H./Severin E. (Hg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Wirtschaft und Bildung, Bd. 55, Bielefeld, S. 17–31

Reglin, Th./Schöpf, N. (2010):

Anrechnung in der beruflichen Bildung – das Instrument ECVET. In:
Loebe, H./Severin E. (Hg.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern.
Wirtschaft und Bildung, Bd. 55, Bielefeld, S. 93–115

Schermutzki, M. (2007):

Lernergebnisse – Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgs-
ermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare
Orientierungen des Bologna-Prozesses. Stuttgart, Berlin